

**dr Urszula Tyluś**

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny  
w Siedlcach

## **Wyrównywanie szans edukacyjnych jako aktualny problem społeczny**

**Abstract:** *Giving equal opportunities with regard to education is a serious social problem because the right to education is the priori ty Assumption of the democratic societies. In the context of the research introduced to equalize the educational chances, it can be noticed that the undertaken actions are meaningful. However, on some Fields they are not much effective and therefore not sufficient enough and they require some improvements not only on the field of the school functioning but also in the system area which supports the development of each child.*

### **Wprowadzenie**

Edukacja w ogólnym rozumieniu pełni wiele funkcji. Przede wszystkim podwyższa poziom wiedzy i umiejętności jednostki, doskonali procesy myślenia, rozwija zainteresowania, przyczynia się do ujawniania oraz doskonalenia uzdolnień i talentów. Mówiąc o edukacji w pełnym słowa znaczeniu można stwierdzić, iż jest obszarem dwojakich korzyści, a mianowicie: obszarem stymulującym proces intelektualny, socjalizacyjny, transgresyjny jednostki oraz jako potencjał prowadzący do rozwoju społecznego. Edukacja jest kluczowym fundamentem rozwoju społecznego, dlatego powinna być dostępna dla wszystkich obywateli w równym stopniu w zakresie instytucjonalnym, jak i pozaszkolnym w różnych formach kształcenia równoległego, z przeznaczeniem dla dzieci, uczniów, studentów, osób dorosłych i dojrzałych bez ograniczeń i barier społecznych.

System polskiej edukacji przechodził wiele przeobrażeń o różnym nasileniu, charakterze zmian i skutków. Mając na względzie systemowe zmiany edukacji chcę zwrócić uwagę na reformę szkolnictwa zapoczątkowaną w 1999 roku, która została zainicjowana w czasach transformacji ustrojowej i gospodarczej.

Transformacja ustrojowa dokonująca się pod koniec XX wieku wymusiła szereg zmian gospodarczych, ekonomicznych i kulturowych. Na płaszczyźnie dokonujących się przeobrażeń życia społecznego uzasadnioną koniecznością było

wprowadzenie głębokich zmian w systemie edukacji. Reforma szkolnictwa zapoczątkowana w 1999 roku była silnym i ambitnym ogniwem w promowaniu pożądanych zmian społecznych. Wprawdzie założenia realizacyjne w kontekście niektórych obszarów reformatorskich były mało konkretne, mało zdecydowane, w niektórych przypadkach przerastające możliwości ekonomiczne, a zmiany miały charakter powolny, czasami przybierały cechy nagłych wstrząsów, to nie ma podstaw do jednoznacznej oceny, ponieważ obok szeregu wątpliwości realizacji reformy wystąpiły również ważne i pożądane dokonania w związku z poprawą sytuacji edukacyjnej całego społeczeństwa polskiego.

Celem niniejszego tekstu jest ukazanie wybranych obszarów wyrównywania szans edukacyjnych w perspektywie zamierzeń systemowej reformy z 1999 roku w zestawieniu z rzeczywistą praktyką oświatową. Swoje rozważania zawarłam w następujących aspektach tematycznych:

- Wyrównywanie szans edukacyjnych w perspektywie dokonań i nadziei
- Zróżnicowania społeczne a nierówności edukacyjne

Zasygnalizowane w mniejszym opracowaniu rozważania teoretyczne poparte są fragmentarycznym opisem rzeczywistej praktyki oświatowej z wykorzystaniem aktualnych danych statystycznych, pozyskanych informacji z literatury przedmiotu i wniosków z badań własnych na temat udziału szkoły i środowiska lokalnego w wyrównywaniu szans edukacyjnych. Przedstawiony tok rozważań będzie nie tylko obrazował zamierzenia i dokonania reformy oświaty. Będzie również podstawą do głębokiej refleksji i określenia pewnych wniosków w zakresie wyrównywania szans edukacyjnych uczniów współczesnej szkoły.

### **Wyrównywanie szans edukacyjnych w perspektywie dokonań i nadziei**

Prawo do własnego rozwoju, a więc do edukacji to prawo społeczeństw demokratycznych. Prawo człowieka do funkcjonowania w społeczeństwie nie ogranicza się do podstawowej egzystencji. Wyznacznikiem pełnego uczestnictwa w życiu społecznym, szczególnie we współczesnym świecie, staje się uzyskanie dobrego wykształcenia. Jest ono najskuteczniejszą drogą do zdobycia zadowalającej pozycji społecznej. Dobrze wykształcenie można zdobyć poprzez sukcesy edukacyjne, które są konsekwencją nie tylko możliwości intelektualnych jednostek. To także szanse zagwarantowane przez system oświaty, które powinny zapewnić wszystkim uczestniczącym w procesie edukacyjnym prawo do nauki poprzez kształcenie, wychowanie i opiekę. Równość szans, przejawiająca się w braku ograniczeń w dostępie do edukacji, to podstawowe prawo każdego człowieka w społeczeństwie demokratycznym. Na potrzebę egalitarystycznych poczynań w oświacie zwracał uwagę już w XVII wieku Jan Amos Komeński.

Ważnym przesłaniem poglądów Komeńskiego była troska o rozwój intelektualny wszystkich ludzi, w tym także o tych, którzy nie posiadali przywilejów do korzystania z prawa do nauki i byli pomijani w życiu społecznym przez ówczesną organizację rządową państw. Ten pedagog często stawiał w obronie ludzi biednych i uciśnionych, akcentując na potrzebę niesienia im pomocy poprzez zorganizowanie odpowiednich warunków do nauki. Przesłaniem naukowym Komeńskiego stało się motto: „naprawa rzeczy ludzkich”. W rozumieniu autora obejmowało ono nie tylko udoskonalenie warunków nauczania, ale także dążenie do osiągnięcia równości praw ludzi i odpowiedzialności za ich rozwój wskutek wypracowania przez ówczesne władze koncepcji praworządnego państwa. Dlatego też uważał, żeby „wszyscy mieszkańcy zorganizowani w stany znaleźli się pod opieką prawa i aby każdy człowiek był obywatelem społeczeństwa, także niewolnicy i poddani”<sup>1</sup>, - bowiem - jak zauważył pedagog - „z każdego człowieka może być człowiek”<sup>2</sup>. Jego doniosłe postulaty były lekceważone przez ideologię ówczesnych czasów. Chociaż doniosłość jego postulatów doceniali wielcy myśliciele np., Leibniz, Michelet, to tak naprawdę dopiero w czasach współczesnych dostrzega się ich demokratyczne znaczenie i wartość ponadczasową. Wysłunięte postulaty przez Komeńskiego świadczą o ogromnym postępie w myśleniu o oświacie ludu, które można interpretować wieloaspektowo z perspektywy historii kart<sup>3</sup>.

I tak w czasach współczesnych każdy człowiek ma prawo do edukacji, do godnego życia. Jest to jedno z podstawowych praw człowieka, zapisanych normami ustawodawstwa międzynarodowego. Powszechna Deklaracja Praw Człowieka z 10 grudnia 1948 roku, uchwalona przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych, mówi, że każdy człowiek ma prawo do nauki. Zawarte jest w niej również, że nauka podstawowa jest obowiązkowa i bezpłatna, natomiast studia wyższe są dostępne dla wszystkich na zasadzie równości, w zależności od zalet osobistych<sup>4</sup>. Prawne założenia do korzystania dzieci z nauki po raz pierwszy zostały zamieszczone i dokładnie opisane w Konwencji o Prawach Dziecka z 1989 r.. Zawarte w niej założenia prawne informowały o obowiązkowej oraz bezpłatnej nauce w szkole podstawowej oraz korzyściach płynących z nauki, w tym o zaletach nauki rozwijającej w jak najpełniejszym zakresie intelekt, osobowość, talenty i zdolności umysłowe lub fizyczne dziecka<sup>5</sup>. Natomiast Konstytucja

---

<sup>1</sup> Komeński J.A., 1956: *Wielka Dydaktyka*, Wyd. Zakład Imienia Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław, s.20.

<sup>2</sup> Tamże, s.71.

<sup>3</sup> Zob. Tyluś U., 2012: *Jan Amos Komeński wobec egalitaryzmu w oświacie*, (w:) Jan Amos Komeński a Europa XVII wieku, Sitarska B., Mnich R.( red.), Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, s.173-180.

<sup>4</sup> Jasudowicz T., 1999: *Nasza Europa w odpowiedzi na zadanie- wspólnoty standard do osiągnięcia. W pięćdziesięciolecie Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka*, Gronowska B. (red.), PWN Warszawa, s.15-37.

<sup>5</sup> Konwencja Praw Dziecka, 1989 r., Dz. U z 1991r. Nr 120, poz. 526.

Rzeczpospolitej Polskiej z 1997 roku podaje, że „nauka do 18. roku życia jest obowiązkowa i jest ona bezpłatna w szkołach publicznych”<sup>6</sup>.

### **Zatem, czy prawo do nauki daje równe szanse korzystania z niej?**

Szkoła, jako instytucja oświatowa powinna dążyć do wszechstronnego rozwoju każdej jednostki bez względu na jej przynależność społeczną i status materialny. Tymczasem liczne teorie i egzemplifikacje socjologiczno-pedagogiczne ukazują zróżnicowany charakter rozważań na temat roli szkoły w procesie edukacji. Różnorodność stanowisk wobec roli szkoły pozwala zwrócić uwagę na kilka z nich:

- założenia teorii funkcjonalizmu,
- założenia teorii reprodukcji,
- założenia teorii oporu,
- założenia teorii społeczeństwa merytokratycznego.

Teoretycy funkcjonalizmu uważają, iż system zinstytucjonalizowanej edukacji przygotowuje jednostki do pełnienia różnych ról społecznych, wyposażając je jednocześnie w określone umiejętności, które niezbędne są dla funkcjonowania społeczeństwa. Akcentując na równość możliwości, zwracają przy tym uwagę na fakt, iż równe możliwości tworzą różnicę w osiągnięciach uczniów, przyczyniając się do pełnienia funkcji selekcyjnej oraz alokacyjnej wyłaniając jednostki zdolne, które będą cennym potencjałem dla całego społeczeństwa. Zatem - w rozumieniu zwolenników tej teorii - na osiągnięcia edukacyjne i awans społeczny mają wpływ uzdolnienia, praca nad własnym rozwojem. Wskazują jednocześnie na potrzebę indywidualnych osiągnięć edukacyjnych jako drogi do awansu społecznego, które zależne są tylko od człowieka i dlatego tak ważne jest tworzenie równych szans edukacyjnych<sup>7</sup>. Cechą charakterystyczną tej teorii jest przekonanie o istnieniu funkcjonalnej konieczności utrzymania hierarchicznej struktury społecznej oraz odpowiadającemu jej podziału pracy.

Przeciwny tok teoretycznych rozważań w kontekście poglądów na temat udziału szkoły w procesie społecznym reprezentują twórcy teorii reprodukcji, którzy zakładają, że sukces edukacyjny oraz awans społeczny uczniów jest uzależniony od statusu społecznego ich rodziców. Zdaniem P. Bourdieu, szkoła jest instytucją, umacniającą określony kapitał społeczeństwa. Tę funkcję realizuje selektywnie oraz nie jest to przypadkiem, że ten kapitał kulturowy nawiązuje wyłącznie do dziedzictwa

---

<sup>6</sup> Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, 1997 r.

<sup>7</sup> Zob. Parsons T., 1972: *Szkice z teorii socjologicznej*, PWN, Warszawa; Szymański M., 1996: *Współczesne ideologie edukacyjne – egzemplifikacje amerykańskie*, (w:) K. Paclawska, *Tradycja i wyzwania. Księga pamiątkowa na 75-lecie założenia studium pedagogicznego UJ 1921-1996*, Kraków; Turner J.H., 1998: *Socjologia. Podstawowe pojęcia i ich zastosowanie*, Wyd. „Zys i Sp”, Poznań.

i dorobku warstw uprzywilejowanych. Wysoko ceniony w szkole określony rodzaj „habitusu pierwotnego” rozumianego głównie jako potencjał zgromadzonych preferencji zachowań, postaw i przekonań nabytych w dzieciństwie, jest odległy od codziennych doświadczeń uczniów z rodzin o niższym statusie egzystencjalnym<sup>8</sup>. Szkoła w toku kształcenia przywiązuje uwagę do jakości wypowiedzi oraz wszechstronnego wykorzystywania przez uczniów przyswojonej wiedzy. Na problem jakości wypowiedzi uczniów zwrócił już uwagę w latach sześćdziesiątych XX wieku B. Bernstein, który rozpatrując niezmiennie ważną rolę języka w życiu każdego człowieka, wyróżnił dwa typy wypowiedzi językowych, a mianowicie: ograniczony i rozbudowany kod językowy. Ograniczony kod językowy – zdaniem socjologa edukacji – jest charakterystyczny dla dzieci mających rodziców, którzy pracują fizycznie. Wyróżnia się on najprostszą formą komunikacji w formie krótkich zdań lub ich równoważników. Wypowiedzi w tym kodzie mają niski stopień ogólności. Zamiast złożonych konstrukcji lingwistycznych powtarzają się w danej grupie językowej stereotypy i symbole, co sprawia, że jest on zrozumiały w danym środowisku, traci jednak dużo na estetyce wypowiedzi w szerszej społeczności, także w środowisku szkolnym. Natomiast rozbudowany kod językowy występuje u dzieci, których rodzice zaliczani są do co najmniej klasy średniej. Charakteryzuje się bogactwem wypowiedzi w formie rozwiniętych zdań, pobudzając w dużym stopniu psychikę<sup>9</sup>. Uczniowie z „nizin społecznych” napotykają więcej barier oraz narażeni są w większym stopniu na niepowodzenia szkolne niż ich rówieśnicy z lepiej sytuowanych rodzin. Zatem system szkolny-zdaniem zwolenników tej teorii-służy reprodukcji istniejącej struktury społecznej.

Opozycją do funkcjonalistów są założenia zwolenników teorii oporu. Paradygmat oporu zwraca uwagę na osoby, które podlegają uciskowi i pozostają całkowicie bierne w obliczu dominacji. Niepozostawanie uczniów w obliczu dominacji jest kluczowym założeniem teorii oporu. Przedstawiciele tej teorii (H. Giroux, P. McLaren i M. Apple) zwracają uwagę na szkołę jako obszar występowania autonomicznych jednostek, a w związku z tym zróżnicowanej przestrzeni kulturowej, która jest podstawą do niezgodności i konfliktów<sup>10</sup>. Bowiem szkoła to instytucja, w której ma miejsce permanentna walka między siłami ideologii dominującej a siłami kontrhegemonicznymi, przeciwstawiającymi jej własne ideologie. Uczniowie zaś funkcjonują tu zarówno jako przedmioty urabiania ideologicznego, jak i aktywni twórcy. Siły ideologii szkoły spotykają się z kulturą młodzieżową, która ma wpływ na produktywność znaczeń, negocjacje, modyfikacje

---

<sup>8</sup> Zob. Bourdieu P., Passeron J-C., 1990: *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, PWN, Warszawa.

<sup>9</sup> Więcej informacji na temat teorii Bernsteina dotyczącej kształtowania się języka w różnych środowiskach można odnaleźć w publikacjach: Z. Bokszański, A. Piotrowski, M. Ziółkowski, *Socjologia języka*, Warszawa 1977, Wiedza Powszechna oraz M. J. Szymański, *Studia i szkice z socjologii edukacji*, Warszawa 2000.

<sup>10</sup> Giroux H.A., McLaren P., 1993: *Ameryka 2000 i polityka wymazywania: demokracja i różnice kulturowe w oblężeniu*, (w:) Z. Kwieciński, *Nieobecne dyskursy*, część III, Wyd. UMK, Toruń.

i stawianie oporu. Jednak, jak stwierdza H. Giroux, nie wszystkie zachowania opozycyjne w szkole mogą być interpretowane o znaczeniu transformatywnym, bowiem istnieją akty oporu, które niosą za sobą logikę dominacji i destrukcji. Aby opór miał wartość pedagogiczną musi być związany z radykalnym wzrostem świadomości i ze zbiorowym działaniem krytycznym<sup>11</sup>.

Istotą społeczeństwa merytokratycznego – jak twierdzi T. Gmerek – jest sankcjonowanie nierówności w oparciu o wytworzone nowe mechanizmy stratyfikacyjne, które będą pomagać w zdobywaniu pozycji społecznych. Koncepcja ta wychodzi z założenia, że nierówność społeczna powinna być rezultatem indywidualnych różnic w posiadanej inteligencji lub talentach, i w efekcie prowadzić ma do rywalizacji. Celem procesów stratyfikacji jest odnalezienie „najlepszych”. Osiągnięcia edukacyjne są w tym przypadku najważniejszym czynnikiem określającym miejsce jednostki w „strukturze nagród” i jednocześnie w zdobyciu dobrej pozycji społecznej<sup>12</sup>. Założenia teoretyczne społeczeństwa merytokratycznego opiewają wokół obiektywnych zasług człowieka, które każdy może osiągnąć na płaszczyźnie równych szans oraz możliwości awansu społecznego. Społeczeństwo merytokratyczne zmniejsza szansę uprzywilejowań dziedziczenia statusu społecznego swoich przodków, w zamian za wzrost szans w oparciu o rozwój własnego potencjału intelektualnego oraz efektywność własnego wysiłku edukacyjnego. J. Coleman – jako zwolennik społeczeństwa merytokratycznego oraz autor badań o wpływie uwarunkowań etnicznych, religijnych i społecznych na nierówności szans edukacyjnych dzieci i młodzieży<sup>13</sup> - zwraca uwagę na fakt istnienia w szkołach segregacji społecznej oraz rasowej. Na kanwie doświadczeń empirycznych istniejących barier edukacyjnych wytycza schemat przeciwdziałający sytuacji zróżnicowań społecznych stwierdzając, iż bezpłatna edukacja do momentu podjęcia pracy powinna być przywilejem każdej osoby pragnącej kontynuować naukę. Ponadto dzieci i młodzież z różnych grup społecznych, w tym o niższym statusie społecznym nie powinny stanowić przyczyny do organizacyjnej segregacji szkolnej, lecz do budowania wspólnych strategii edukacyjnych, dając równość szans wszystkim uczniom<sup>14</sup>.

Zaprezentowane wybrane stanowiska o udziale systemu szkolnego w uzyskaniu awansu społecznego przez osoby uczestniczące w procesie kształcenia ukazują dualizm podejść, a mianowicie: szkołę jako miejsce przygotowujące uczestników edukacji do przyszłych ról społecznych na płaszczyźnie łagodzenia istniejących zróżnicowań społecznych oraz szkołę jako

---

<sup>11</sup> Giroux H.A., 2010, Reprodukacja. Akomodacja i opór, przeł. P. Kwieciński, (w:) Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej, red. H.A. Giroux, L. Witkowski, Impuls, Kraków, s. 135-136.

<sup>12</sup> Gmerek T., 2001: *Młodzież i dyplom akademicki. Społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*, (w:) Młodzież, styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje, Poznań, s.296.

<sup>13</sup> Zob. Szymański M., 1996: *Selekcyjne funkcje szkolnictwa a struktura społeczna*, IBE, Warszawa.

<sup>14</sup> Coleman J., 1976: *Equality and Educational Opportunity*, Basics Books, New York.

miejsce utrwalania i reprodukcji istniejącego ładu społecznego. Zatem, w jakim kierunku powinien zmierzać współczesny system edukacyjny?

Rozważania wielu ekspertów problemu podkreślają istotę równych szans edukacyjnych jako konieczność w społeczeństwie demokratycznym. Zdaniem M. Szymańskiego „Wyrównywanie szans edukacyjnych w naszych czasach może i powinno być rozpatrywane jako ważny element budowy społeczeństwa demokratycznego. Niezbędnym warunkiem istnienia takiego społeczeństwa jest wszechstronne urzeczywistnianie praw człowieka. Rozwój demokracji musi opierać się na wolności, poszanowaniu i zapewnieniu możliwości rozwoju wszystkich obywateli. Duże znaczenie ma realizacja jednego z podstawowych praw, jakim jest prawo do kształcenia. Wykształcenie jest wszakże jednym z tych ważnych dóbr, bez których nie można wyobrazić sobie prawidłowego uformowania osobowości młodego człowieka, właściwego rozwoju każdej jednostki (...). Pozbawienie lub ograniczenie możliwości kształcenia się dzieci i młodzieży jest tak samo zgubnym, destrukcyjnym i wyniszczającym zjawiskiem jak głód lub niedożywienie, brak biologicznie zdrowego środowiska, pozostawanie w ubóstwie i nędzy”<sup>15</sup>. Zatem wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci i młodzieży należy rozumieć jako kompleksowe działania pomocowo - wspomagające, angażujące różne instytucje państwowe, pozarządowe i lokalne, w tym także szkoły. Chodzi tu nie tylko o interwencję materialną, ale również o świadome oddziaływania psychologiczne - pedagogiczne szkoły, likwidujące niekorzystne skutki egzystencji uczniów. Edukacja szkolna – zdaniem M. Cylikowskiej – Nowak - powinna zapewnić socjalizację jednostki, odmienną od uspołecznienia w rodzinie lub grupie rówieśniczej. Powinna zmierzać do solidarności i integracji niż zróżnicowania i pluralizmu społecznego. Wprawdzie edukowane jednostki nie mogą być identyczne, lecz podobne i równe w kontekście uprawnień oraz zobowiązań w społeczeństwie<sup>16</sup>

Problematyka budowania społeczeństwa równych szans edukacyjnych wymaga systemowych strategii i konkretnych działań z jednoczesnym uwzględnieniem wyrównywania szans w wymiarze indywidualnym. Wynika z tego, że współczesny zinstytucjonalizowany system edukacyjny powinien być skutecznie planowany i wdrażany pod wpływem oczekiwań państwa, społeczeństwa oraz indywidualnych możliwości i potrzeb uczniów, a w związku z tym stale ewaluowany.

Budowanie społeczeństwa równych szans wymaga wysublimowanego spojrzenia na ucznia wymagającego pomocy z koniecznością ustalenia potrzeb i sposobów indywidualnego wsparcia. Dlatego system edukacyjny propagujący założenia wyrównywania szans edukacyjnych powinien być otwarty i pomocny dla wszystkich jej uczestników. Przejawiać się to powinno w zróżnicowanym

---

<sup>15</sup> Szymański M., 2001: *Kryzys i zmiana*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków, s. 55.

<sup>16</sup> Cylikowska - Nowak M., 2009: Refleksja teoretyczna nad problemem równości – analiza wybranych koncepcji, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.

oddziaływaniu dydaktycznym i wychowawczym, dostosowanym do potencjalnych możliwości uczniów; prorozwojowym, pobudzającym do krytycznego myślenia, kształtowania refleksyjnej i aktywnej podmiotowości, upominającej się o swoje interesy. Cechą charakterystyczną takiego systemu edukacji powinna być także otwartość na dialog i negocjacje społeczne. Oderwany od kontekstu społecznego system edukacyjny oraz niedbający o wszechstronny rozwój wszystkich wychowanków o różnym potencjale intelektualnym i społecznym zaprzecza wyzwalającej i socjalizacyjnej funkcji edukacji. A uniemożliwienie dzieciom i młodzieży poprzez szkołę awansu społecznego ze względu na ich niewystarczający status społeczno-ekonomiczny i/lub dysfunkcyjny proces socjalizacji w rodzinie jest nie tylko krzywdzące w odniesieniu do samych uczestników edukacji i ich rodziców, ale również zaprzecza egalitarystycznym założeniom oświatowym i przyczynia się do osłabiania procesu formowania postępowego społeczeństwa demokratycznego.

Wyrównywanie szans edukacyjnych to istotna kategoria w myśleniu, planowaniu i realizowaniu przedsięwzięć oświatowych na rzecz demokratyzacji kształcenia. Dlatego powinno stać się ono jednym z priorytetowych założeń organizacyjnych i metodycznych planowania działalności szkolnej.

Nie jest to wyzwanie obce dla polskiej polityki oświatowej, bowiem podejmowane w ostatnich latach reformy oświatowe przeprowadzane były z myślą o doskonaleniu systemu oświatowego w kontekście wyrównywania szans edukacyjnych.

Wszystkie propozycje reformy systemowej z 1999 roku w zakresie wyrównywania szans edukacyjnych były koniecznością wobec ówczesnego stanu i poziomu całego społeczeństwa, a szczególnie oświaty środowiska wiejskiego. Bowiem- jak podaje Ministerstwo Edukacji Narodowej <sup>17</sup>- szczególnie niekorzystna sytuacja edukacyjna była na wsi, w małych miasteczkach, w rodzinach niezamożnych. Wyrazistość niekorzystnej sytuacji obrazowały z tamtych lat następujące wybrane wskaźniki:

- pełne wykształcenie średnie ma ok.35% dorosłej ludności w miastach i tylko 15% na wsi;
- studia wyższe ukończyło 10% mieszkańców miast i niespełna 2% ze wsi;
- około 1/3 mieszkańców wsi do 24 roku życia to bezrobotni;
- około 52% chłopów polskich ma jedynie wykształcenie podstawowe.

W związku z niekorzystną sytuacją edukacyjną całego społeczeństwa polskiego 27 stycznia 1999 roku na posiedzeniu Narodowego Programu Rozwoju Wsi Polskiej „Edukacja”- Jerzy Buzek - były premier, skomentował istniejący stan

---

<sup>17</sup> Biblioteczka Reformy, Ministerstwo Edukacji Narodowej o edukacji na wsi, Wyd. MEN, 1999, nr 10, s. 3.



edukacji w następujących słowach: „ *Nie możemy pozostawić oświaty narodowej na dotychczasowym poziomie, bo przegramy wyścig z zamożnymi krajami świata. Nie możemy odebrać milionom Polaków- zwłaszcza niestety mieszkających poza dużymi miastami – szansy odnalezienia się w nowoczesnych strukturach gospodarczych*”<sup>18</sup>.

Dlatego też wyrównywanie szans edukacyjnych było jednym z priorytetowych celów reformy edukacyjnej. Perspektywy wyrównywania szans były jak najbardziej uzasadnione i konieczne. Rozpatrywane one były na kilku płaszczyznach: świadomej polityce oświatowej w zakresie zwiększenia możliwości kształcenia dzieci, młodzieży oraz dorosłych; pomocy materialnej; wsparciu poprzez działalność środowisk lokalnych oraz świadomej działalności szkoły w kierunku minimalizowania nierówności edukacyjnych. Kierunek oddziaływań zawarty był w następujących zaplanowanych przedsięwzięciach<sup>19</sup>:

- Pomoc materialna dla dzieci i młodzieży miała dotyczyć przyznawania stypendiów dla uczniów wywodzących się z rodzin o niskim statusie ekonomicznym, w tym również obejmowała perspektywę poprawy szans edukacyjnych dzieci z osiedli popegeerowskich. Zasięg i efektywność systemu stypendialnego miał być wyznaczony możliwościami finansowymi poszczególnych szkół i placówek zaangażowanych w proces przyznawania stypendiów. Do przedsięwzięć wspierających funkcjonowanie ucznia z rodzin mniej zamożnych włączono również bezpłatne dożywianie, zakup podręczników i niezbędnych pomocy dydaktycznych oraz organizowanie dla dzieci i młodzieży wypoczynku, w ramach którego Ministerstwo Edukacji Narodowej proponowało podjęcie przedsięwzięć w zakresie dostępu i szerszego udziału uczniów w koloniach, obozach i innych formach zorganizowanego wypoczynku wakacyjnego. Miały one zmniejszać bariery kulturowe na różnych płaszczyznach. Głównym kryterium korzystania z powyższych ofert był dochód tj. nie wyższy niż 350 zł przypadający na jedną osobę w rodzinie. Pomoc materialna dotyczyła również przyznawania stypendiów uczniom uzdolnionym, która została ustanowiona przez Prezesa Rady Ministrów i Ministra Edukacji Narodowej. Jednak odpowiedzialne za pełne wykorzystanie możliwości honorowania wyróżniających się uczniów pod względem osiągnięć szkolnych powinny być - w myśl rozporządzenia – organy szkoły oraz inne instytucje sprawujące nadzór pedagogiczny.
- Wyrównywanie szans edukacyjnych upatrywano również w zwiększeniu udziału dzieci w edukacji przedszkolnej. W związku z tym przedsięwzięciem poszukiwano nowych rozwiązań organizacyjnych upowszechniających i popularyzujących ideę wychowania przedszkolnego. Jedną z decyzji

---

<sup>18</sup> Tamże, s.4.

<sup>19</sup> Tamże, s.47-60.

w ramach reformy była nowelizacja ustawy o systemie oświaty, w wyniku której decyzję o sieci przedszkoli publicznych pozostawiono radzie gminy.

- Przedsięwzięcia w zakresie wyrównywania szans edukacyjnych dotyczyły również opracowania i realizacji Międzyresortowego Programu Edukacji Kulturalnej, w ramach którego opracowane zostały programy, których podstawowym celem było promowanie aktywności kulturalnej społeczeństwa. Należały do nich: Program Patronat Artystyczny (zakładał szeroko rozumianą edukację kulturalną dzieci i młodzieży, który powinien być realizowany w szkołach i placówkach we współpracy i pod patronatem instytucji kultury, placówek wychowania pozaszkolnego, organizacji pozarządowych, artystów, twórców ludowych i innych podmiotów, które wraz ze szkołą mieli wypracować program artystyczno-edukacyjny); Program Dziedzictwo Kulturowe w Regionie, Program Kształtowanie Krajobrazu i Ochrona Krajobrazu Historycznego, odwołujący się do wartości rozwoju człowieka w przyjaźni ze środowiskiem przyrodniczym oraz historycznym; Program Ginące Zawody - propagował ochronę, popularyzację unikalnych i wartościowych dziedzin sztuki i rękodzieła ludowego, zakładając bogatą współpracę różnych instytucji kulturalnych ze szkołą. Realizacja wymienionych programów miała przyczynić się – jak jest zapisane w Biblioteczce Reformy - do demokratyzacji życia kulturalnego całego społeczeństwa, ponieważ w miarę bogacenia się obywateli, a także samorządów wojewódzkich, powiatowych i gminnych, będzie rozwijać się infrastruktura kulturalna i działalność kulturalna.
- Wyrównywanie szans edukacyjnych w środowisku szkolnym miało odbywać się głównie przez odpowiednio przygotowanych i przeszkolonych nauczycieli. Zamierzeniem Ministerstwa Edukacji Narodowej było przygotowanie nauczycieli do realizacji zamierzeń reformatorskich. Miało przejawiać się ono w przekazywaniu nauczycielom fachowej wiedzy poprzez: systematyczne szkolenia służące doskonaleniu umiejętności opracowania różnych przedsięwzięć o charakterze profilaktycznym, diagnostycznym i terapeutycznym, przygotowanie do wdrażania programów adekwatnych do deficytów występujących w określonych środowiskach lokalnych oraz prowadzenia różnych form zajęć, w tym wyrównawczych i korekcyjno – kompensacyjnych, minimalizujących problemy rozwojowe i społeczne uczniów.
- Dużą odpowiedzialność w realizacji przedsięwzięć programów rządowych w zakresie wyrównywania szans edukacyjnych powierzono gminnym, powiatowym i wojewódzkim środowiskom lokalnym, które w zależności od dyspozycyjności finansowej miały rozporządzać środkami na rzecz niwelowania nierówności edukacyjnych.

Zaprezentowane propozycje świadczyły o dużym optymizmie osiągnięć autorów reformy w obszarze podjętych przedsięwzięć wyrównywania szans edukacyjnych. Wyżej wymienione propozycje miały charakter ambitnych założeń, ale oczywiście przy dogodnych warunkach realizacji, a więc w warunkach stabilizacji gospodarczo-ekonomicznej naszego kraju.

Reforma przewidywała duże zmiany w zakresie rozwoju wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej, wydłużyła czas kształcenia obowiązkowego oraz stworzyła możliwości drożności kontynuacji nauki, a więc możliwości podejmowania dalszej edukacji po każdym zakończonym etapie kształcenia. Jej autorzy doskonale zdawali sobie sprawę, że nierówne szanse edukacyjne już dają o sobie znać we wczesnych latach rozwoju dziecka, a więc na etapie wychowania przedszkolnego. Przejawiały się one w niewystarczającej gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole. Przyczyną tego zjawiska była nie tylko niewydolność edukacyjna rodziny dziecka, ale przede wszystkim brak placówek przedszkolnych, szczególnie w środowisku wiejskim. Dlatego też w projekcie reformy systemu edukacji czytamy: *„Jednym z kierunków reformy będzie zwiększenie w miarę możliwości stopnia upowszechniania wychowania przedszkolnego, w tym objęcie większej liczby dzieci ze środowisk zagrożonych społecznie jako tańszą formą profilaktyki. Stworzone będą bardziej sprzyjające warunki rozwoju przedszkoli niepublicznych i nowatorskich form opieki”*<sup>20</sup>. Upowszechnianie wychowania przedszkolnego było zamierzeniem w owych czasach koniecznym, zważywszy chociażby na to, że placówki przedszkolne przygotowują dzieci do nauki szkolnej, dając podstawy edukacji. Jednak w interpretacji powyższego stwierdzenia, idea upowszechniania wychowania przedszkolnego miała charakter mało stanowczy, raczej była odzwierciedleniem niepewności i wyrazem niesprecyzowanych przedsięwzięć. Dużą odpowiedzialność finansową za funkcjonowanie placówek przedszkolnych powierzono środowiskom lokalnym. Autorzy reformy uznali, że powierzenie władzom lokalnym opieki nad instytucjami oświatowymi wzmocni sytuację edukacyjną, szczególnie środowisk zaniedbanych kulturowo. Tymczasem konsekwencją decentralizacji systemu oświaty, począwszy od 1990 roku było systematyczne zmniejszanie liczby placówek wychowania przedszkolnego, ze szczególnym nasileniem tego zjawiska w środowiskach wiejskich. Niewystarczający poziom wiedzy w zakresie wspierania rozwoju małych dzieci oraz problem oszczędzania na edukacji spowodował szereg pochopnych i zarazem błędnych decyzji dotyczących likwidacji placówek przedszkolnych oraz małych szkół wiejskich. Otóż w roku 1998 w porównaniu do 1990 roku ogólna liczba przedszkoli i oddziałów przedszkolnych zmniejszyła się o 5.444. Zlikwidowano 3.393 przedszkola i 2.051 oddziałów przedszkolnych<sup>21</sup>. W

---

<sup>20</sup> *Reforma systemu edukacji. Projekt*, WSiP, Warszawa 1998, s.23.

<sup>21</sup> Pilch T., 1999: *Spory o szkołę*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s.73-72.

latach kolejnych proces likwidacji placówek przedszkolnych nie przybierał tendencji wzrostowej. Jednak już w latach 2006-2007, jak pokazują dane statystyczne opublikowane przez Główny Urząd Statystyczny, nastąpił powrót niepokojącej tendencji polegającej na sukcesywnym zmniejszaniu się liczby funkcjonujących przedszkoli ze szczególnym nasileniem w środowiskach wiejskich. Liczba takich placówek na wsi zmniejszyła się w porównaniu z rokiem 1995/96 o ok. 1/3. Dane statystyczne z tych samych źródeł rok później wskazują także na dalszą tendencję spadkową liczby tych placówek. W porównaniu z rokiem poprzednim zasięg ich się zmniejszył o 2,5%. Ograniczeniom instytucjonalnym towarzyszył niezadowolający udział dzieci w procesie wychowania przedszkolnego. Bowiem jak obrazują dane, w roku szkolnym 2007/2008 wychowaniem przedszkolnym objętych było 871,9 tys. dzieci, tj. około 9 tys. więcej niż w roku poprzednim, a w zajęciach uczestniczyło 59,4% (wobec 58,4% rok wcześniej) dzieci w wieku 3-6 lat. Jednakże zaledwie 39,0% dzieci z terenów wiejskich uczęszczało do placówek przedszkolnych (w przypadku ich rówieśników z miast wskaźnik ten wyniósł 75,2%). Znacznie mniejszy udział w wychowaniu przedszkolnym niż dzieci 6-letnich miały dzieci od 3-5 lat, ponieważ tylko 47,3% dzieci w tym przedziale wiekowym brało udział w zajęciach przedszkolnych. W tych latach Polska zajmowała jedno z ostatnich miejsc w rankingu krajów europejskich pod względem powszechności wychowania przedszkolnego. W ponad 2/3 państw Unii Europejskiej na zajęcia przedszkolne uczęszczało ponad 60% dzieci wieku 4 lat, tymczasem w Polsce odsetek przedszkolaków w tej samej grupie wiekowej wynosił tylko 41%<sup>22</sup>. Takie polskie oblicze systemu wychowania przedszkolnego podążało bardziej w kierunku zapaści edukacyjnej, a nie wyrównywaniu szans edukacyjnych. Dopiero w 2009 roku uchwalona przez Sejm RP ustawa o wprowadzeniu prawa pięcioletków do wychowania przedszkolnego zwiększa o 20% udział dzieci polskich w placówkach przedszkolnych w porównaniu do lat poprzednich.

Niewątpliwym osiągnięciem działań reformatorskich polityki oświatowej są korzystne zmiany w obszarze podwyższania wskaźnika skolaryzacji na etapie szkół średnich i studiów wyższych. W czasach transformacji ustrojowej wykształcenie dla młodego pokolenia - jak nigdy dotąd - stało się czynnikiem wyznaczającym jakość ich życia i zaistnienia w społeczeństwie. Bowiem młode pokolenie w wykształceniu coraz częściej zaczęło dostrzegać jego wartość oraz spełnianie własnych aspiracji edukacyjnych i życiowych. Sytuacją sprzyjającą była niewątpliwie transformacja ustrojowa i związany z tym cały ciąg procesów zmian gospodarczych, ekonomicznych, społecznych oraz otwartość na wielość globalnych innowacji. Nowatorskie wyzwania rynkowe napotkały na bariery edukacyjne i kwalifikacyjne. Biorąc pod uwagę obserwowany do tej pory niewystarczający

---

<sup>22</sup> Dane szacunkowe za 2006 rok według EUROSTAT-u.

poziom wykształcenia ludności, z drugiej zaś dynamikę postępu naukowo – technicznego, który wywierał duży wpływ na wyższe wymagania rynkowe, słusznie uzasadnione stały się wytyczne zawarte w raporcie prognoz PAN pod tytułem „W perspektywie 2010 roku”, w którym czytamy, że do tegoż roku kształceniem średnim powinno być objętych około 80% młodzieży jednego rocznika<sup>23</sup>. Uzasadnione wytyczne nabierały w kolejnych latach znamion prawdopodobieństwa, bowiem jak wykazują liczne badania, wskaźnik skolaryzacji młodzieży na szczeblu szkół dających możliwość ubiegania się o indeks wyższej uczelni systematycznie wzrastał i w czasach współczesnych osiąga on nawet ponad 80%.

Dynamiczność gospodarcza spowodowała zmiany w edukacji jeszcze przed realizacją założeń systemowej reformy oświaty. Jak podaje raport „Polska 2030” – od początku przemian systemowych, narastało wśród polskiej młodzieży zainteresowanie nauką w liceach ogólnokształcących z 30% w połowie lat 90 do 44% w roku szkolnym 2009/2010. Równocześnie ze wzrostem wskaźnika udziału uczniów w tych szkołach spadało zainteresowanie szkołami zawodowymi i liceami profilowanymi z 70% do 40% w tych samych rocznikach szkolnych<sup>24</sup>. Zatem pierwszy etap zmian w edukacji dotyczył nie tylko wzrostu wskaźnika udziału uczniów w szkołach średnich, ale również odwrócenie proporcji szkolnictwa zawodowego na korzyść ogólnokształcącego, na skutek naturalnych wyborów młodego pokolenia wybierających licea ogólnokształcące jako najlepszą drogę edukacyjną do osiągnięcia awansu społecznego. Drugi etap dotyczył świadomych oddziaływań reformatorskich, który niewątpliwie był konsekwencją etapu pierwszego, a więc wygaszania zasadniczych szkół zawodowych i zwiększania liczby liceów ogólnokształcących jako szkół najlepiej przygotowujących do kształcenia wyższego.

Jednak - jak obrazują badania- duża liczba szkół ogólnokształcących jest złudzeniem renomowanych liceów, ponieważ diagnoza wyników egzaminów zewnętrznych już w 2002 roku, wedle tych samych kryteriów w tych samych szkołach, pokazała zróżnicowany obraz poziomu wiedzy i umiejętności odpowiadający w wielu przypadkach poziomowi „zawodówek” aniżeli klasycznym i elitarnym liceom ogólnokształcącym, w których powinna być pielęgnowana kultura akceptacji mentorskiej roli szkoły<sup>25</sup>.

Upowszechnianie szkolnictwa średniego miało wpływ na dynamizację powszechności kształcenia w szkołach ogólnokształcących, co z jednej strony spowodowało zwiększenie wskaźnika skolaryzacji na poziomie szkół wyższych, z drugiej zaś - niedobór absolwentów szkół zawodowych do wykonywania niektórych zawodów. W takich okolicznościach wskaźniki udziału polskich uczniów

---

<sup>23</sup>Raport „W perspektywie 2010 roku”, PAN, 1995.

<sup>24</sup>Raport „Polska 2030”, PAN, 2009.

<sup>25</sup>Mikiewicz P., 2005: *Społeczne światy szkół średnich*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław.

w szkołach ponadgimnazjalnych zaczęły dorównywać, a nawet w niektórych przypadkach przewyższać edukacyjnie rozwinięte kraje. Wskaźnik skolaryzacji młodzieży polskiej w szkołach ponadgimnazjalnych osiąga około 92%, w krajach UE-84%, w krajach OESD - około 81%. Wysoki wskaźnik upowszechniania polskiej edukacji jest nie tylko konsekwencją pozytywnego wartościowania wiedzy przez współczesne społeczeństwo, w tym młodzieży i ich rodziców, ale również zaplanowanych i realizowanych założeń reformatorskich w postaci wydłużenia obowiązku szkolnego do 18 roku życia. Wysokim wskaźnikom upowszechniania oświaty szkolnictwa średniego towarzyszy również zadowalający poziom udziału młodzieży i osób dorosłych w toku kształcenia wyższego. Pomimo zaobserwowanego zjawiska niżu demograficznego, od 2005/2006 wskaźnik skolaryzacji netto wzrasta i osiąga wartość 41, 2% i jest on wyższy niż średnia krajów UE i krajów OESD. W rankingu krajów OESD wartość wskaźnika podejmujących edukację na studiach wyższych (łącznie wskaźnik netto i brutto <sup>26</sup>) plasuje Polskę na czwartym miejscu <sup>27</sup>.

#### **Jednak, czy ilość jest współmierna z jakością kształcenia?**

Wyrównywanie szans edukacyjnych w wielu przypadkach ma charakter bardziej statystyczny aniżeli sprzyjający wysokiemu poziomowi kształcenia dostosowanemu do coraz większych potrzeb cywilizowanego społeczeństwa. Bowiem - jak podaje raport RPO - na przestrzeni lat wzrasta liczba studiujących przy jednoczesnym pogarszaniu się i znacznie zróżnicowanym poziomie jakości kształcenia<sup>28</sup>. Dlatego też – jak zauważa J. Auleytner rozwój współczesnych uczelni polskich w tym również i nowoczesność kształcenia jest koniecznością i wyzwaniem nie tylko ze względu na podążanie za tempem rozwoju uczelni odnajdujących się w rankingu najlepszych uniwersytetów świata, ale również ze względu na płaszczyznę rozwojową jednostki uczestniczącej w toku kształcenia wyższego, umiejscowionej w rzeczywistości na gruncie kraju, Europy i świata <sup>29</sup>.

Udostępniona i rozszerzona oferta kształcenia permanentnego, wynikająca z założeń systemowej reformy edukacji była światłym rozwiązaniem w zakresie podnoszenia i uzupełniania poziomu wykształcenia oraz zdobywania dodatkowych kwalifikacji. Umożliwiła ona zdobywanie wiedzy na każdym etapie rozwoju człowieka. Edukacja ustawiczna wedle założeń tej reformy miała spełniać funkcje adaptacyjne, wyrównawcze i reedukacyjne. Idea wyrównywania szans w czasach

---

<sup>26</sup> Wskaźnik netto - to upowszechnienie kształcenia wyższego wśród grupy młodzieży będącej w typowym wieku do studiowania, a więc 19-24 lata: wskaźnik brutto oznacza udział osób w kształceniu wyższym powyżej granicy wieku typowego.

<sup>27</sup> Education at a Glance 2010. OESD Indicators, s.58.

<sup>28</sup> Raport, *Obywatelska odpowiedzialność za edukację narodową*, raport RPO, 2010.

<sup>29</sup> Auleytner J., 2012: Uniwersytet XXI wieku – producent i przekaznik wiedzy, (w:) Jagiełło E., Matysiuk R., Tytuś U. (red), *Edukacja - wczoraj, dziś i jutro, tom I, Wyzwania i realia edukacyjne w kontekście przemian społecznych*, Wyd. Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, s 11-19.

gwałtownych przemian społecznych i ekonomicznych była dużym wyzwaniem, ponieważ nowe warunki, jakie powstawały w miejscu pracy wymuszały i nadal wymuszają konieczność uzupełniania swojej wiedzy oraz umiejętności, a bezrobotni korzystając z organizacji systemu edukacji ustawicznej i doradztwa mają większe szanse zaistnieć na rynku pracy. Wobec istniejącej sytuacji – jak podaje raport RPO <sup>30</sup> - zwiększa się odsetek dorosłych kształcących się lub uczestniczących w szkoleniach. W skali UE przeciętny poziom osób uczących się w wieku od 25 do 64 lat wzrósł z 7,1 % w 2000 roku do 9,3 % w 2009 r., zaś w Polsce wynosi on obecnie 4,7 % .

Kolejnym ważnym przedsięwzięciem reformy było wyrównywanie szans edukacyjnych poprzez oferowanie dotacji finansowych lub rzeczowych dla dzieci oraz młodzieży wywodzących się z rodzin potrzebujących wsparcia ekonomicznego. Niewątpliwie zaoferowana wszechstronna działalność pomocowa świadczy o dużym zainteresowaniu i chęci niesienia pomocy finansowej młodym ludziom. W ramach tej działalności podjęto szereg przedsięwzięć. Do najważniejszych z nich, realizowanych w oparciu o rządowy program od momentu wdrażania reformy oświaty, należą: pomoc finansowa dla uczniów z najbiedniejszych rodzin (formy przydzielania pomocy materialnej reguluje ustawa o systemie oświaty, rozdział 8 ustawy). Pomoc materialna dla uczniów obejmuje: stypendium szkolne, zasiłek szkolny, stypendium za wyniki szkolne lub osiągnięcia sportowe, stypendium Prezesa Rady Ministrów, stypendium Ministra Edukacji Narodowej. Na szczególną uwagę zasługują również dwa dodatkowe programy wyrównywania szans edukacyjnych, uchwalone po 7 latach realizowania reformy, a mianowicie: „Aktywizacja i wspieranie jednostek samorządu terytorialnego i organizacji pozarządowych w zakresie udzielania uczniom pomocy materialnej o charakterze edukacyjnym”, „Program wyrównywania szans edukacyjnych uczniów pochodzących z rodzin byłych pracowników państwowych przedsiębiorstw gospodarki rolnej na lata 2006-2008”, który był częścią Narodowego Programu Stypendialnego, w ramach którego uczniowie mogli liczyć na dofinansowanie m.in.: wyżywienia, zakwaterowania, dojazdów do szkoły, zakupu podręczników i pomocy szkolnych, zakupu niezbędnej odzieży i obuwia, kieszonkowego i innych wydatków związanych z edukacją, m.in.: nauki języków i innych zajęć fakultatywnych, różnorodnych zajęć edukacyjnych realizowanych poza szkołą. Kolejny realizowany program to - „Wyprawka szkolna”, który został wdrożony od 2002 roku. Założeniem

---

<sup>30</sup> Dane szacunkowe za 2009 rok według EUROSTAT-u.

tego programu jest wyrównywanie startu szkolnego uczniów z najuboższych rodzin w formie bezpłatnego kompletu podręczników. Następny Program „Pomoc państwa w zakresie dożywiania” prowadzony przez Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej oraz Ministerstwo Edukacji Narodowej. Charakteryzując działalność pomocową należy również zaznaczyć duży wkład Unii Europejskiej w proces wyrównywania szans edukacyjnych. Projekty wspierające edukację uzyskują dofinansowanie z funduszy unijnych, w tym głównie na unowocześnianie systemu kształcenia i doskonalenia kadry nauczycieli, wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci w wieku przedszkolnym i uczniów, utworzenie systemu stypendialnego dla młodzieży uzdolnionej i wielu innych możliwości edukacyjnych sprzyjających oczekiwaniom społecznym oraz zmieniającemu się rynkowi pracy. W ramach Programu Kapitału Ludzkiego przeznaczonego do realizacji w latach 2007-2013 podjęto wiele inicjatyw, które wspierają proces wyrównywania szans edukacyjnych głównie w środowiskach zaniedbanych kulturowo o niskim stopniu upowszechniania edukacji przedszkolnej i trudnych warunkach szkolnych. W związku z powyższym, szkoły otrzymały różnorodne możliwości rozwojowe, tj.: dodatkowe zajęcia dydaktyczno - wyrównawcze i rozwijające zainteresowania, doradztwo pedagogiczno - psychologiczne dla uczniów wykazujących problemy edukacyjne, dodatkowe zajęcia uwzględniające techniki informacyjno - komunikacyjne, języki obce, przedsiębiorczość, nauki przyrodniczo - matematyczne. Wymienione wybrane propozycje powyższego programu stwarzają duże możliwości rozwojowe społeczności uczniowskiej, jednak które w dużej mierze uzależnione są od inicjatywy i kreatywności władz szkolnych oraz lokalnych. Powyższe przedsięwzięcia unijne to perspektywa rozwojowa, wzmacniająca jednocześnie ideę wyrównywania szans edukacyjnych zaplanowaną do realizacji przez reformę oświaty.

Przedsięwzięcia w zakresie wyrównywania szans edukacyjnych inicjowane przez polskie władze oświatowe oraz pomoc unijną powinny być również wspomagane przez politykę społeczną, szczególnie wobec rodzin o niskim statusie materialno-społecznym poprzez realizację świadczeń rodzinnych na wystarczającym poziomie. Świadczenia rodzinne na wystarczającym poziomie to przede wszystkim zapewnienie środków rzeczowo - finansowych dla dzieci oraz uczniów będących w wieku szkolnym. W obecnych czasach środki finansowe są regulatorem w skomercjalizowanym świecie dostępu do dóbr edukacyjnych i kulturowych. Najbardziej od świata zróżnicowanych ofert edukacji odsunięte są dzieci z rodzin wielodzietnych, ponieważ – jak podają liczne zestawienia statystyczne – zjawisko ubóstwa najczęściej osiąga rodziny o najliczniejszej strukturze demograficznej. Dane statystyczne pokazują, że zasięg ubóstwa rodzin z 4 i więcej dzieci w każdej z miar ubóstwa jest najwyższy. W roku 2008 - z taką strukturą demograficzną rodziny - relatywną granicą ubóstwa objętych było 45, 9 % rodzin; ustawową granicą ubóstwa-37, 8%; minimum egzystencji-17,9%. Oznacza



to, że dzieci z tych rodzin skazani są z góry na szereg deprivacji, w tym również na deprivację edukacyjną, która może być początkiem drogi do wykluczenia społecznego. Tymczasem analiza przyznawanych świadczeń pozwala zauważyć, iż od 2004 roku w rozpiętości czasowej do 2011 roku nie zmienił się próg dochodowy uprawniający do uzyskania zasiłku rodzinnego. Z analizy wynika również, iż z roku na rok maleje liczba dzieci uprawnionych do pobierania takiej formy wsparcia finansowego. Powoduje to, że corocznie z systemu świadczeń nie może korzystać ponad 400 tys. dzieci. Jeśli w 2004 roku korzystało ze świadczeń rodzinnych ponad 5,5 mln dzieci, to w 2009 roku już tylko 3,3 mln, czyli świadczenia utraciło więcej niż 40% dzieci. Proporcjonalnie zmniejsza się liczba rodzin korzystających z takiej formy pomocy. Podobną sytuację można dostrzec w związku z przyznawaniem stypendiów dla uczniów potrzebujących wsparcia finansowego. W roku szkolnym 2007/2008 stypendia z Narodowego Programu Stypendialnego pobierało 949 tys. uczniów. W roku szkolnym 2008/2009 już tylko 567 tys. To efekt tego, że nie tylko zmniejsza się stopa ubóstwa, ale to również, że w omawianym okresie nie zmieniają się kryteria, na podstawie których przyznawane są zasiłki i stypendia, biorąc również pod uwagę fakt, iż w ciągu ostatnich 7 lat płaca minimalna wzrosła z 824 do 1386 zł. To powoduje, że coraz mniej osób ma prawo do różnych świadczeń<sup>31</sup>.

Na pewno efektywność przedsięwzięć polityki społecznej to nie tylko różnorodność pomocowa, ale to również nominalna wysokość przyznawanych świadczeń i zasiłków. Utrzymanie przez 7 lat takich samych kryteriów przyznawania zasiłków rodzinnych np. z tytułu wielodzietności, pomimo rosnących kosztów utrzymania rodziny, to fakt krzywdzący w odniesieniu do tej części społeczeństwa, która oczekuje pomocy. Uderza to bezpośrednio w dorastające dzieci z rodzin potrzebujących wsparcia finansowego, które w wielu przypadkach w większym stopniu mogły być pozbawione możliwości kulturalno-oświatowych. Na pewno ten fakt nie pozostaje bez wpływu na ograniczenie warunków rozwoju dzieci i młodzieży.

Wyrównywanie szans edukacyjnych to nie tylko samotna polityka oświatowa, ale to również systemowe działania na rzecz minimalizowania skutków niekorzystnych zjawisk społecznych. To również odpowiedzialność środowisk lokalnych, w tym władz samorządowych, dyrektorów szkół, nauczycieli oraz rodziców. W kontekście analizowanych obszarów objętych zróżnicowanym poziomem i intensywnością wyrównywania szans edukacyjnych interesujący wydaje się fakt: Jaki jest udział współczesnej szkoły w wyrównywaniu szans edukacyjnych uczniów?

---

<sup>31</sup>Wykorzystano dane z wyszczególnionych lat w powyższym tekście z: Informacja o realizacji świadczeń rodzinnych, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Departament Pracy i Polityki Rodzinnej z lat 2006, 2008, 2009, 2010.

## Zróżnicowania społeczne a nierówności edukacyjne

W obecnych czasach zróżnicowania społeczne, szczególnie w obszarze różnych deficytów życia społecznego, często są wyznacznikami niskiego poziomu awansu społecznego. Radykalnie zmieniające się realia rynku pracy i nowe układy stosunków społecznych - jak stwierdza M. Szymański<sup>32</sup> - stworzyły w III Rzeczypospolitej nowe drogi szybkiego awansu, a jednocześnie enklawy stagnacji, w których łatwo wpaść w pułapkę wykluczenia społecznego. Spośród licznych nowych zagrożeń społecznych, wpływających na nierówności edukacyjne - ten sam autor wymienia: ubóstwo, samotne rodzicielstwo oraz eurosieroctwo.

Trudne warunki życia uczniów wynikające z funkcjonowania rodziny wpływają niekorzystnie na ich osiągnięcia szkolne i utrudniają dostęp do edukacji, ograniczając jednocześnie awans społeczny. Take zjawisko w literaturze przedmiotu występuje pod pojęciem społeczne nierówności edukacyjne. Należy je traktować jako konsekwencję przynależności do określonej grupy społecznej, w której pozycja społeczna i status ekonomiczny rodziców ucznia nie należą do czynników ułatwiających zdobycie zadowalających osiągnięć szkolnych i w przyszłości uzyskania wysokiego poziomu wykształcenia. Na czynniki wywołujące społeczne nierówności edukacyjne zwracają uwagę liczni eksperci tego problemu (min. Szymański, Kozakiewicz, Kwieciński). Z. Kwieciński wymienia następujące czynniki: pedagogiczno-oświatowe, przestrzenne, ekonomiczne, kulturowe, biospołeczne<sup>33</sup>. Wymienione czynniki uświadamiają o złożoności zjawiska społecznych nierówności edukacyjnych, które wynika nie tylko z ograniczonych czynników indywidualnego rozwoju dzieci i młodzieży, ale także z niewystarczających oddziaływań różnych instytucji i środowisk wychowawczo-oświatowych.

Uogólniając, niekorzystne warunki rodziny, w których funkcjonują dzieci mogą mieć wpływ na ich ograniczenia edukacyjne. Mogą one przybierać charakter ograniczeń zewnętrznych i wewnętrznych. Charakter ograniczeń zewnętrznych wyznaczają następujące zjawiska:

- Proces socjalizacji uczniów w rodzinie o niskim statusie społeczno-ekonomicznym oraz niski poziom aspiracji edukacyjnych, połączony ze wzorami pozycji społecznej rodziców są niewątpliwie jednym z czynników wpływających na zwiększenie ryzyka nierówności edukacyjnych.

---

<sup>32</sup>Szymański M., 2012: *Nowe nierówności społeczne i ich skutki edukacyjne* (w:) Tyluś U., Jagiełło E., Matysiuk R. (red.), *Edukacja-wczoraj, dziś i jutro, tom I, Wyzwania i realia edukacyjne w kontekście przemian społecznych*, Wyd. Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, s 55-60.

<sup>33</sup>Kwieciński Z., 1975: *Selekcje społeczne w szkolnictwie ponadpodstawowym*, IRWiR PAN, Warszawa.

- Niewystarczające rozporządzenia legislacyjne w odniesieniu do organizowania konkretnych zmian w kierunku wyrównywania szans edukacyjnych oraz społecznych dzieci i młodzieży. Zauważalny jest niedosyt rozwiązań systemowych, szczególnie w zakresie działań podejmowanych wobec problemu deprywacji społecznej w szkole.
- Brak równego dostępu do edukacji począwszy od etapu wychowania przedszkolnego. Jednym z istotnych czynników hamujących dostęp do wychowania przedszkolnego są bariery finansowe rodzin, które utrudniają włączenie swoich pociech w proces wczesnej edukacji. Niewątpliwie, rola przedszkola w procesie rozwijania oraz doskonalenia różnych sfer osobowości każdego dziecka jest ogromna, jednak szczególnie jest ona ważna w odniesieniu do dzieci z rodzin o niskim statusie społecznym, bezradnych życiowo, dotkniętych różnymi patologiami, izolowanych, czyli do tych, dla których stanowiłaby najlepszy sposób na wyrównywanie szans edukacyjnych. Edukacja przedszkolna od 3 roku życia jest nieodzownym elementem harmonijnego rozwoju każdego dziecka w kontekście nabywania ważnych umiejętności oraz kompetencji kluczowych, które są nieodzowne w budowaniu kapitału na całe życie. Przeważnie do przedszkoli o pełnym cyklu (3-letnim) uczęszczają dzieci tych rodziców, którzy posiadają dogodne warunki egzystencjalne. Zaś poza powszechnością wychowania przedszkolnego pozostają nadal dzieci rodziców bezrobotnych, otrzymujących niskie wynagrodzenia, ze środowisk newralgicznych, potrzebujących wsparcia i pomocy społecznej.
- Zróżnicowania w dostępie do ofert edukacyjnych i kulturalnych w środowisku szkolnym, wynikające z ograniczonych możliwości finansowych rodziców uczniów. To zjawisko pogłębia deprywację potrzeb tej części uczniów. Ogranicza także ich możliwości rozwojowe różnych sfer osobowości, niejednokrotnie przyczyniając się do rozpoczęcia procesu wykluczenia społecznego w środowisku szkolnym.
- Szkoła jako instytucja oświatowa z większą lub mniejszą świadomością przyczynia się do organizowania segregacji szkolnych. B. Murawska w swojej analizie empirycznej zwraca uwagę na fakt przydzielania uczniów w klasie pierwszej szkoły podstawowej ze względu na pochodzenie z podobnych środowisk społecznych. Zjawisko to zdaniem autorki widoczne jest częściej w szkołach miejskich, do których trafia znacząca liczba dzieci z poza obwodu szkoły, chociaż – jak dalej twierdzi - nie są wolne od tego zjawiska również szkoły wiejskie<sup>34</sup>. Zjawisko dzielenia uczniów do poszczególnych klas ze względu na przynależność społeczną rodziców akcentuje w swoich badaniach

---

<sup>34</sup> Murawska B., 2004: *Segregacje na progu szkoły podstawowej*, ISP, Warszawa.

R. Dolata. Tym razem, to zjawisko dotyczy uczniów szkół gimnazjalnych. Autor dodaje, że głównym oświatowym elementem segregacji gimnazjalistów ze względu na status rodziców jest właśnie podział na oddziały, a nie czynniki związane z procesami rekrutacji. W wyniku tego w obrębie jednej szkoły tworzą się wyraźnie zróżnicowane środowiskowo klasy<sup>35</sup>.

- Środowisko szkolne, a w nim funkcjonujący nauczyciele nie są w pełni przygotowani do całkowitego wspierania uczniów w zakresie zaspokajania potrzeb, w tym również wymagających interwencji socjalnej i pomocowej w ogólnym znaczeniu. Obecny system szkolny stwarza znikome szanse wyjścia z marazmu deprywacji społecznej dzieciom i młodzieży z rodzin ubogich. Jak zauważa E. Tarkowska, w szkołach dominuje funkcja dydaktyczna nad wychowawczą i opiekuńczą oraz niekorzystne skutki tego zjawiska dla uczniów ze środowisk ubóstwa. Brak jest przygotowania nauczycieli do zmierzania się z problemami ubóstwa, do pracy z uczniami (i rodzicami) ze środowiska biedy, bezrobocia, marginalizacji. Występują trudności nauczycieli z identyfikacją problemu ubóstwa w szkole – niedostrzeganie, bagatelizowanie i pomniejszanie tego problemu lub nawet zaprzeczanie jego obecności w szkole. Obecne charakterystyczne dla szkoły nastawienie – zdaniem autorki – „bieda to nie mój problem” ponadto „w szkole specjalistą od ubóstwa jest pedagog szkolny, tym samym – w odczuciu nauczycieli – może ich zwalniać z obowiązku wiedzy, orientacji i wrażliwości wobec tego zjawiska”<sup>36</sup>. Nieporadność nauczycieli w wielu przypadkach wynika z różnych względów, ale podstawą braku odpowiedniej reakcji na pewno nie jest obojętność i brak współczucia, ale brak wiedzy i umiejętności w tym zakresie, do których przyznają się sami<sup>37</sup>.
- Potwierdzeniem i uzupełnieniem powyższych wniosków są wyniki badań empirycznych przeprowadzonych przeze mnie wśród czynnych zawodowo nauczycieli zdobywających dodatkowe kwalifikacje na studiach podyplomowych<sup>38</sup>. Wyniki badań obrazują niski poziom inwencji nauczycieli wobec wykazywania samodzielnej inicjatywy w zakresie możliwości

---

<sup>35</sup> Dolata R., 2004: *Nierówności w dostępie do edukacji: stan i propozycje działań zaradczych*, raport przygotowany na zlecenie Polskiego Komitetu UNESCO.

<sup>36</sup> Są to wyniki badań przedstawione przez E. Tarkowską, K. Górnika, A. Kalbarczyk z 2005 roku, zorganizowane w ramach projektu badawczego kierowanego przez S. Golimowską „*Ubóstwo i wykluczenie społeczne oraz metody ich zwalczania*”.

<sup>37</sup> Zob. Tyłuś U., 2011: *Doskonalenie kompetencji nauczycieli koniecznością wobec współczesnych nierówności społecznych*, (w:) *Jakość kształcenia w szkole wyższej wobec wyzwań współczesności*, B. Sitarska, K. Jankowski, R. Droba (red.), Wyd. UPH, Siedlce 2011, s. 197- 203.

<sup>38</sup> Badania przeprowadzono przy pomocy kwestionariusza ankiety na temat: Udział szkoły i środowiska lokalnego w wyrównywaniu szans edukacyjnych. W diagnozie uczestniczyło 37 nauczycieli ze stażem pedagogicznym od 3 do 12 lat. Każdy z nich reprezentował inne środowisko szkolne i lokalne. W badaniach brało udział 26 nauczycieli szkół wiejskich i 11 szkół miejskich.

organizowania sytuacji wyrównujących szanse edukacyjne uczniów. Oczekują oni w dość znaczącej przewadze konkretnych dyspozycji „odgórnych”, które umożliwią im korzystanie z płaszczyzny wytyczonych oddziaływań. Wszyscy diagnozowani nauczyciele zwracają uwagę na fakt organizowania w ich szkołach zajęć o charakterze wyrównawczym, korekcyjno – kompensacyjnym i rozwijającym zainteresowania uczniów. Jednak zjawiskiem niepokojącym jest to, iż spośród 26 nauczycieli zatrudnionych w szkołach wiejskich tylko 12 opowiedziało się za wykorzystaniem w procesie wyrównywania szans edukacyjnych w ich szkołach projektów unijnych. Wynika z tego, że nie wszystkie dzieci wiejskie mają możliwość korzystania z bogatych ofert edukacyjno – rekreacyjnych, które im przysługują z racji miejsca zamieszkania i wynikających z tego utrudnień.

- Nie wszystkie samorządy lokalne w równym stopniu dbają o wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci i młodzieży. Analiza wypowiedzi respondentów ankiety „Udział szkoły i środowiska lokalnego w wyrównywaniu szans edukacyjnych” ujawnia zróżnicowanie podejść samorządów lokalnych do tego problemu. Zgromadzone dane utwierdzają w przekonaniu, że nie zawsze samorządy lokalne mogą sprostać oczekiwaniom szkoły i ich problemom w zakresie wyrównywania szans edukacyjnych społeczności uczniowskiej. Najczęściej podawaną przyczyną niewystarczającego udziału władz lokalnych w powyższej idei jest brak środków finansowych. Jednak biorąc pod uwagę środowisko lokalne nie należy zapominać, że to środowisko nie tylko tworzy samorząd lokalny, ale również inni ludzie - rodzice oraz różne instytucje i organizacje pozarządowe - którzy mogą okazać się pozytywnymi partnerami, wspierającymi różne inicjatywy, np. edukacyjne, charytatywne, rekreacyjne, integrujące społeczność lokalną. Tymczasem – jak donoszą powyższe wyniki badań – tylko 9 nauczycieli, w tym głównie ze środowiska miejskiego wykorzystuje potencjał lokalny do wyrównywania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży.

Przedstawione zjawiska o charakterze ograniczeń zewnętrznych, utrwalające społeczne nierówności, mają bezpośredni wpływ na tworzenie się wewnętrznych barier edukacyjnych dzieci i młodzieży. Niekorzystne skutki dorastania dzieci w trudnych warunkach przejawiają się często w nieakceptowanych zachowaniach w środowisku szkolnym (niewystarczające przygotowywanie się do zajęć, niskie osiągnięcia w nauce, nikły udział w życiu społecznym klasy i szkoły, niska pozycja socjometryczna w grupie rówieśniczej, drażliwe zachowania, niska samoocena). Na tle takich przejawów zachowań, kwalifikujących się do wyznaczników porażek szkolnych, powstają najczęściej problemy dydaktyczno-wychowawcze, które przeradzać się mogą w niepowodzenia edukacyjne. W rezultacie wpływają one na niskie aspiracje edukacyjne i w efekcie na nikłe szanse osiągnięcia awansu społecznego. Trudne warunki rozwojowe dzieci i młodzieży tworzą bariery

biospołeczne, które są konsekwencją życia w dysfunkcyjnym środowisku. Mogą wyznaczać je nie tylko uwarunkowania genetyczne w postaci różnego poziomu uzdolnień, talentów i indywidualnych predyspozycji intelektualnych, ale także brak możliwości do ich zaistnienia, rozwoju i doskonalenia. Niekorzystne czynniki zewnętrzne nie sprzyjają wyrównywaniu szans edukacyjno-społecznych. Nierzadko blokują potencjalny rozwój i hamują uzewnętrznianie indywidualności. Syndrom konsekwencji społecznych utrudnia zaistnienie młodych ludzi w pełnym wymiarze wszechstronnego rozwoju.

**Biorąc pod uwagę rozważania teoretyczne na temat wyrównywania szans edukacyjnych w kontekście założeń reformy, poparte wnioskami z badań empirycznych można stwierdzić, iż rola całego systemu wyrównywania szans jest połowiczna.** Działania reformatorskie uwidaczniają pozytywy i niedostatki tejże reformy. Pierwszy etap reformy wprowadził pozytywne zmiany w zakresie organizowania możliwości kształcenia, w tym szczególnie podwyższania wskaźników udziału uczniów i studentów w odpowiadającym im toku kształcenia. Jednak w niektórych aspektach działań reformatorskich można zauważyć duże niedociągnięcia, które przyczyniły się bardziej do regresu edukacyjnego aniżeli jej naprawy. Przejawem takich działań była niewłaściwa polityka wobec przedszkoli oraz małych szkół wiejskich, które pod wpływem ograniczonych środków finansowych były likwidowane. Ponadto słabo i mało konkretnie wytyczone przedsięwzięcia upowszechniania wychowania przedszkolnego oraz przystąpienie do realizacji reformy z marszu, bez jakiegokolwiek przygotowania nauczycieli w kontekście metodycznych i pragmatycznych wskazań z zakresu wyrównywania szans edukacyjnych uczniów, nie było czynnikiem sprzyjającym efektywności działań. Przejmowanie obowiązków związanych z utrzymaniem instytucji oświatowych przez samorządy lokalne w ramach decentralizacji oświaty, obok pozytywnych akcentów miały miejsce również sytuacje problemowe, które dotyczyły niemożności inwestowania w oświatę lokalną. Edukacja niemal w całości stała się obszarem finansowanym przez samorząd. Samorządy terytorialne stały się organami finansującymi szkoły tzn. finansowały ich statutową działalność, zapewniając odpowiednie warunki do działania poprzez wyposażenie w pomoce dydaktyczne i sprzęt niezbędny do realizowania procesu edukacyjnego, zapewniając jednocześnie bezpieczne warunki do nauki oraz wychowania. Gminy o niskiej kondycji ekonomicznej słabiej wspomagały instytucje oświatowe, co w rezultacie przyczyniało się do pogłębiania różnicowań szans i możliwości dzieci oraz młodzieży niż do ich minimalizowania. Dodatkowym czynnikiem utrudniającym osiągnięcie zamierzonego celu w zakresie uzyskania ambitnych zamierzeń wyrównywania szans edukacyjnych były zawirowania gospodarcze i ekonomiczne kraju. Ogólna sytuacja na rynku krajowym w czasach transformacji doprowadziła do rozwarstwienia poziomu życia

mieszkańców regionów, a szerząca się fala bezrobocia i ubóstwa na pewno nie sprzyjała, a pogłębiała różnice szans edukacyjnych dzieci i młodzieży.

Bardziej owocny w efektywne działania był drugi etap przedsięwzięć reformatorskich - moim zdaniem – po 2005 roku. Od tego czasu zaczęto dokładniej przyglądać się różnicowaniom społecznym dzieci i młodzieży oraz ich konsekwencjom. Świadczyły o tym konkretne przedsięwzięcia w zakresie sformalizowanych działań ustawowych i pomocowych, do których między innymi przyczyniła się Unia Europejska, dając drugą szansę tej grupie dzieci i młodzieży, która miała utrudniony dostęp do szerokich ofert edukacyjnych.

Zatem, czy w istniejącym układzie możliwości i szans edukacyjnych można obecną sytuację ocenić na wystarczającą? Odpowiedź jest jednoznaczna, że nie, ponieważ w dalszym ciągu pomimo widocznego postępu nadal jest rzesza dzieci i młodzieży mająca nikłe możliwości rozwojowe i szanse edukacyjne. Deklarowane działania polityki oświatowej, znacznie wyeksponowane w założeniach reformy szkolnej, nie przynoszą zapowiadanych efektów. Pomimo tylu lat wdrażania założeń reformy, rozpatrywanych w kontekście różnych możliwości wyrównywania szans edukacyjnych, nadal występuje dość ostro wyeksponowany problem wpływu różnicowań społecznych na osiągnięcia edukacyjne uczniów. Wsparcie instytucjonalne, w tym także i szkolne dla uczniów wymagających pomocy jest daleko niewystarczające. Dotyczy to zarówno diagnozowania potrzeb, jak i innych form pomocy dzieciom ze środowisk dysfunkcyjnych społecznie. Prawa różnicowań społecznych w obszarze dysfunkcyjności o różnych syndromach nadal ograniczają możliwości i szanse edukacyjne, a tym samym przyczyniają się do zawężenia udziału uczestników edukacji w życiu społecznym. Wynika z tego, że podjęte przedsięwzięcia w tym zakresie są znaczące, ale mało efektywne, a w związku z tym niewystarczające. Wynikające wątpliwości z kontekstu rozważań umożliwiają sformułowanie następujących pytań: **Czy owa sytuacja jest nie do opanowania? Zatem, czy słabości i deficyty funkcjonowania systemu oświaty, a w tym szkół i nauczycieli zbliżają się w kierunku tworzenia idei społeczeństwa merytokratycznego, czy jednak służą bardziej reprodukcji istniejącego ładu społecznego?**

Wielkość niepewności zmusza do dogłębnych refleksji, analiz, a w związku z tym do poszukiwania dalszych rozwiązań. Dlatego koniecznością w minimalizowaniu wpływu różnicowań społecznych na nierówności edukacyjne, oprócz pomocy finansowej i dydaktycznej, jest doskonalenie programów wychowawczych służących idei samowychowania w kontekście pracy i refleksji nad sobą. To także podnoszenie poziomu wiedzy i umiejętności przez nauczycieli i dyrektorów szkół. Bowiem wyrównywanie szans edukacyjnych to nie tylko gotowe przedsięwzięcia do realizacji oferowane przez politykę oświatową. To również kreatywna postawa, wiedza oraz świadomość dyrektorów i nauczycieli, rozwijana w

toku kształcenia pedagogicznego i doskonalona w różnych formach edukacji ustawicznej.

## Literatura

1. Auleytner J., 2012: Uniwersytet XXI wieku – producent i przekaźnik wiedzy, (w:) Jagiełło E., Matysiuk, Tyluś U.(red.), *Edukacja-wczoraj, dziś i jutro*, t. I, Wyzwania i realia edukacyjne w kontekście przemian społecznych, Wyd. Uniwersytetu Przyrodniczo - Humanistycznego w Siedlcach.
2. Biblioteczka Reformy, *Ministerstwo Edukacji Narodowej o edukacji na wsi*, Wyd. MEN, 1999.
3. Bourdieu P., Passeron J-C., 1990: Reprodukacja. *Elementy teorii systemu nauczania*, PWN, Warszawa.
4. Coleman J., 1976: *Equality and Educational Opportunity*, Basics Books, New York.
5. Dolata R., 2004: *Nierówności w dostępie do edukacji: stan i propozycje działań zaradczych*, Raport.
6. Giroux H.A., McLaren P., 1993: *Ameryka 2000 i polityka wymazywania: demokracja i różnice kulturowe w obłążeniu*, (w:) Z. Kwieciński, *Nieobecne dyskursy*, część III, Wyd. UMK, Toruń.
7. Gmerek T., 2001: *Młodzież i dyplom akademicki. Społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*, (w:) Młodzież, styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje, Poznań.
8. Kwieciński Z., 1975: *Selekcje społeczne w szkolnictwie ponadpodstawowym*, IRWiR PAN, Warszawa.
9. Miklewicz P., 2005: *Społeczne światy szkół średnich*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław.
10. Murawska B., 2004: *Segregacje na progu szkoły podstawowej*, ISP, Warszawa.
11. Pilch T., 1999: *Spory o szkołę*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
12. *Reforma systemu edukacji*. Projekt, WSiP, Warszawa 1998.
13. Szymański M., 2012: *Nowe nierówności społeczne i ich skutki edukacyjne* (w:), Jagiełło E., Matysiuk R., Tyluś U.,(red.), *Edukacja-wczoraj, dziś i jutro*, t. I, *Wyzwania i realia edukacyjne w kontekście przemian społecznych*, Wyd. Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach.
14. Szymański M., 2001: *Kryzys i zmiana*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.